

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**CONHECIMENTO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM
PAIS DE CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Ana Margarida Dias Ribeiro

Junho 2013

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Orlanda Cruz (FPCEUP)

Resumo

O estudo do conhecimento parental acerca do desenvolvimento das crianças enquadra-se no âmbito das ideias ou cognições parentais. A acuidade do conhecimento parental encontra-se associada com o comportamento que os pais adotam durante a interação com os seus filhos, e com o nível de desenvolvimento destes.

O presente estudo tem como principal objetivo estudar um instrumento de avaliação do conhecimento parental - o *Knowledge of Infant Development Inventory* (KIDI) - através da sua aplicação a uma amostra de pais de crianças de idade pré-escolar, considerando as variáveis sexo, idade e anos de escolaridade dos pais.

Participaram neste estudo 32 mães e 26 pais de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade, que frequentavam a mesma instituição de ensino privado.

Ao contrário do que a revisão da literatura permitia antever, o nível de acuidade do conhecimento parental não se diferenciou significativamente em função do sexo dos pais, nem revelou associações estatisticamente significativas com a idade e escolaridade destes. Contudo, quando são considerados separadamente o grupo de mães e o grupo de pais, as associações entre conhecimento parental e idade e escolaridade apresentam padrões algo distintos. Os resultados serão discutidos tendo em consideração as perspetivas teóricas acerca dos processos que estarão na origem das cognições parentais – receção social *versus* construção individual.

Abstract

Parental knowledge of child development is usually studied in the frame of parental cognitions or parental ideas. The accuracy of parental knowledge is associated with parental behaviors while interacting with children, and with child development.

The present research aims to study an instrument that evaluates parental knowledge - *Knowledge of Infant Development Inventory* (KIDI) – through its administration to a sample of Portuguese parents of preschool children, considering parents gender, age and educational level.

The participants in this study were 32 mothers and 26 fathers of children aged 2 to 6 years, who attended the same private preschool.

Contrarily to the results of the literature review, the accuracy of parental knowledge did not differ significantly by gender of parents, nor proved to be significantly associated with parents' age and educational level. However, when considered separately the group of mothers and the group of fathers, the associations of parental knowledge with parents' age and educational level present some differences. These results are discussed taking in consideration the theoretical perspectives concerning the processes that are in the origin of parental cognitions – social acquisition of knowledge *versus* individual construction.

Résumé

Les connaissances que les parents ont sur le développement de l'enfant sont étudiées dans le contexte des cognitions parentales ou des idées parentales. L'acuité des connaissances des parents se trouve associée avec le comportement parental pendant les interactions avec leurs enfants aussi bien qu'avec le développement des enfants.

Cette recherche vise à étudier un instrument de évaluation des connaissances des parents - *Knowledge of Infant Development Inventory* (KIDI) – à partir d'un échantillon de parents portugais qui ont des enfants d'âge préscolaire. Les associations entre les connaissances des parents et leur sexe, âge et années d'étude sont analysées.

Trente-deux mères et vingt-six pères d'enfants âgés de 2 à 6 ans fréquentant le même établissement scolaire ont participé à cet étude.

Contrairement aux résultats reportés dans la littérature sur le domaine, l'acuité des connaissances des parents ne se trouve pas associée avec le sexe, l'âge ou l'éducation des parents. Cependant, lorsqu'on considère séparément le groupe de mères et le groupe de pères, quelques associations entre les connaissances des parents et l'âge et le niveau d'éducation ont pu être identifiées. Ces résultats sont discutés à partir des perspectives théoriques concernant les processus qui sont à l'origine des cognitions parentales - l'acquisition sociale des connaissances *versus* la construction individuelle.

Agradecimentos

À Professora Doutora Orlanda Cruz, por todo o apoio científico e disponibilidade, tantas vezes pessoal, com que me recebeu e orientou nestes novos caminhos da psicologia.

Ao Grande Colégio de Paredes, na sua administração e direção pedagógica, às minhas colegas educadoras, auxiliares, pais e crianças, a todos o meu muito obrigado, por toda a colaboração, compreensão e auxílio.

À minha avó Emília, pelo exemplo de resiliência, no seu silêncio.

À Carla Caldeira, pela ajuda na dificuldade, pela partilha no conhecimento e, pela amizade, que fica.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Conhecimento dos pais e das mães, acerca do desenvolvimento das crianças – Revisão da Literatura	4
1. Conhecimento parental.....	5
1.1 Atribuições de causalidade	7
1.2 Autoeficácia.....	9
2. Determinantes do conhecimento parental	11
2.1 Personalidade	12
2.2 Sexo dos progenitores	15
2.3 Idade dos progenitores.....	16
2.4 Nível de escolaridade.....	17
3. Relação entre conhecimento parental e o comportamento parental.....	18
4. Relação entre conhecimento parental e desenvolvimento das crianças ...	20
1. Método	24
1.1 Participantes	24
1.2 Instrumento.....	24
1.3 Procedimento.....	27
2. Resultados	29
2.1 Análises preliminares.....	29
2.1.1 Análise da consistência interna.....	29
2.1.2 Análise da normalidade	29
2.2 Análises principais	30
2.2.1 O conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças nos pais e nas mães	30
2.2.2 O conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças em função da idade e escolaridade.....	31
Capítulo III – Avaliação do conhecimento dos pais e das mães, acerca do desenvolvimento das crianças – discussão dos resultados e conclusão	34
Referências	41

Índice de quadros

Quadro 1. Análise da curtose e da assimetria.....	30
Quadro 2. Comparação das médias obtidas no KIDI para mães e pais.....	31
Quadro 3. Correlações entre a idade e escolaridade dos participantes e as notas nas diferentes variáveis e categorias do KIDI.....	32
Quadro 4. Comparação das médias no KIDI em função dos dois grupos etários	33
Quadro 5. Comparação das médias no KIDI em função dos dois grupos de escolaridade	34

Introdução

No quotidiano de um jardim-de-infância são frequentes as conversas entre pais e educadores em torno do tema do desenvolvimento infantil. Os pais transmitem aos educadores as suas preocupações e expetativas, acerca do processo evolutivo do seu filho. Estas conversas, na maioria das vezes informais, permitem aos educadores verificarem as frequentes lacunas que os progenitores possuem no conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, as quais se associam às práticas educativas que os progenitores desenvolvem. Enquanto educadora de infância, é frequente estabelecer com os pais este género de diálogo, pelo que o estudo do conhecimento parental emergiu como uma mais-valia para o meu enriquecimento profissional. Ao conhecer mais profundamente esta cognição parental, espero ter a oportunidade de responder de forma mais assertiva às necessidades dos pais neste domínio.

O estudo do conhecimento parental acerca do desenvolvimento infantil, por vezes designado conhecimento acerca dos calendários desenvolvimentais, enquadra-se no âmbito das ideias ou cognições parentais, a par do estudo das crenças, valores, atribuições, atitudes e expetativas, entre outros conteúdos cognitivos (Cruz, 2005).

Este trabalho focar-se-á no estudo do conhecimento parental e, em especial, da sua acuidade. A investigação revela que o conhecimento parental aparece relacionado com outras cognições parentais, nomeadamente as atribuições de causalidade e a autoeficácia parental.

O estudo desta cognição parental assume uma particular importância, já que o nível de acuidade do conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento dos seus filhos encontra-se associado aos comportamentos educativos que praticam e relaciona-se com o desenvolvimento das crianças. Ao tomarmos consciência das lacunas que os progenitores possuem face aos diferentes domínios do conhecimento parental, é-nos possível colmatar essas dificuldades, com o intuito de potenciar a qualidade dos seus comportamentos parentais e promover o desenvolvimento dos seus filhos.

A revisão da literatura permitiu identificar alguns dos determinantes que se associam ao nível de conhecimento parental, tais como a personalidade, o Sexo, a idade e a escolaridade dos progenitores. Neste estudo será analisada a relação entre os três últimos e o nível de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento das crianças.

Para avaliar este conhecimento recorreu-se à versão portuguesa do *Knowledge of Infant Development Inventory* (KIDI). Este instrumento, criado por David MacPhee (1981/2002) com o objetivo de avaliar o conhecimento dos pais e educadores acerca dos processos e marcos de desenvolvimento das crianças, permite analisar os resultados dos participantes face a diversos domínios do conhecimento, nomeadamente: Princípios, Normas, Parentalidade, Saúde e Segurança e Marcos de desenvolvimento. A aplicação deste questionário permitiu ainda avaliar a acuidade do conhecimento parental através da construção de um conjunto de indicadores propostos no manual do KIDI (MacPhee, 1981/2002): Número de Tentativas, Acuidade, Total de Respostas Corretas, Subestimação e Sobrestimação. Este instrumento constitui um contributo útil para o estudo do conhecimento parental em Portugal, dadas as lacunas existentes neste domínio no nosso país. De facto, tanto quanto nos foi dado perceber, não existem estudos portugueses que façam referência a este instrumento.

Com a aplicação do KIDI a uma amostra portuguesa, pretendemos avaliar o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, em pais de crianças de idade pré-escolar, verificando a relação entre este e as variáveis Sexo, idade e escolaridade dos progenitores.

Esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica, com a qual se pretende definir e clarificar os conceitos-chave, nomeadamente, o conhecimento parental, as atribuições de causalidade e a autoeficácia. Serão igualmente analisados os determinantes do conhecimento parental, a relação entre o conhecimento parental e o comportamento parental e a relação entre o conhecimento parental e o desenvolvimento das crianças.

O segundo capítulo apresenta o estudo empírico realizado, enunciando o método (participantes, instrumento, procedimento) e os resultados obtidos (análises preliminares, análises principais).

O terceiro capítulo procede à discussão geral dos resultados obtidos neste estudo, na sequência da qual são referidas as limitações e levantadas questões pertinentes para estudos posteriores.

CAPITULO I

CONHECIMENTO DOS PAIS E DAS MÃES, ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS – REVISÃO DA LITERATURA

No âmbito do estudo da parentalidade, as ideias ou cognições parentais têm assumido um papel de destaque na investigação realizada, aproximadamente, nas últimas três décadas. A proliferação terminológica dificulta porém a realização de uma revisão bibliográfica. Crenças, atitudes, valores, atribuições, objetivos e conhecimentos, são alguns dos conceitos que são utilizados, nem sempre de forma clara e que podem ser incluídos no estudo das cognições parentais (Cruz, 2005).

O estudo aqui apresentado debruça-se sobre um tipo específico de cognições parentais: o conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento e a educação das crianças.

Este capítulo apresenta em primeiro lugar a definição de conhecimento parental, em segundo lugar os determinantes do conhecimento parental, em terceiro lugar a relação entre o conhecimento parental e o comportamento parental e, por último, a relação entre o conhecimento parental e o desenvolvimento da criança.

1. Conhecimento parental

O conhecimento parental implica a compreensão da essência dos processos de desenvolvimento e de educação das crianças, os quais são vitais para o seu bem-estar e bem-estar dos seus pais. Este conhecimento intercede vários domínios, nomeadamente, questões de ordem biológica, física, socio-emocional e cognitiva (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010). O conhecimento parental revela a compreensão que os pais possuem acerca dos marcos, etapas e processos de desenvolvimento, e da percepção que possuem acerca da sua própria capacidade para educar (Benasich & Brooks-Gunn, 1996).

O conhecimento parental reporta-se a um conjunto de julgamentos feitos pelos pais relativos à idade a que determinados comportamentos devem aparecer, ou desaparecer nos seus filhos, os quais se organizam em calendários de desenvolvimento. Estes calendários permitem perceber a

sequência normativa de aquisição de competências pelas crianças (Goodnow, 2002), avaliar as expectativas que os pais possuem em relação aos seus filhos, bem como a acuidade do seu conhecimento (Miller, 1986). Este conhecimento funciona como uma base para a organização das normas e regras que auxiliam os pais na regulação das práticas educativas que aplicam junto dos filhos (MacPhee, 1981/2002).

No sentido de avaliar e estudar o conhecimento parental acerca do desenvolvimento infantil, David MacPhee criou o *Knowledge of Infant Development Inventory* (KIDI). Este instrumento publicado pela primeira vez em 1981, surgiu com o objetivo de compreender os determinantes dos comportamentos educativos parentais e avaliar os programas de educação parental (MacPhee, 1981/2002). A revisão da literatura revela que o KIDI tem sido sistematicamente utilizado na investigação sobre o conhecimento parental, quase não havendo referência a outros instrumentos. Neste sentido, os estudos referidos nesta dissertação utilizam o KIDI.

Embora os pais possam ter conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança e tenham a certeza de que os mesmos estão corretos, aquilo que eles dizem saber pode não corresponder à evidência científica decorrente dos estudos sobre o desenvolvimento da criança (MacPhee, 1981/2002). Assim, o conhecimento pode ter maior ou menor acuidade, isto é, pode estar mais ou menos correto, em função daquilo que os estudos revelam acerca dos marcos ou aquisições desenvolvimentais.

Se os pais consideram que uma competência é típica de uma etapa de desenvolvimento mais tardia, quando na realidade a evidência científica revela que essa competência é adquirida numa etapa mais precoce, considera-se que estes pais *subestimam* ou avaliam de forma *tolerante* as competências dos seus filhos. Pelo contrário, se os pais consideram o comportamento próprio de uma idade mais precoce, quando na realidade a evidência científica revela que essa competência é adquirida numa etapa mais tardia, considera-se que estes pais *sobrestimam* ou avaliam de forma *exigente* as competências dos seus filhos (MacPhee, 1981/2002).

A maior ou menor acuidade e a maior ou menor tolerância/exigência na definição da idade da criança em que os pais consideram que determinados marcos de desenvolvimento devem ocorrer tem impacto nas práticas e comportamentos educativos que os progenitores adotam (Wacharasin, 2001). De facto, o conhecimento parental acerca dos calendários de desenvolvimento afeta a maneira como os pais compreendem os comportamentos dos seus filhos e a forma como interagem com eles (Miller, 1988).

O conhecimento parental não é independente de outras cognições parentais. A investigação tem demonstrado uma associação entre conhecimento parental e atribuições de causalidade, por um lado, e auto eficácia, por outro, pelo que estas cognições serão abordadas de seguida.

1.1 Atribuições de causalidade

“Os processos atribucionais são inerentes à vida humana” (Cruz, 2005, p. 15). De facto, nas suas interações sociais, o ser humano está constantemente a avaliar as causas que estão subjacentes às ações que pratica e que vê os outros praticarem. Tal como em qualquer outra situação social, os pais também atribuem o comportamento adequado ou inadequado dos seus filhos a determinados fatores, ou motivos, como por exemplo, o esforço empreendido pela criança, a capacidade desta, o tipo de ensino a que foi submetida, o tipo de tarefa, o fator sorte e a disposição do momento (Cruz, 2005). Atribuir o comportamento da criança à sua etapa de desenvolvimento é uma atribuição de causalidade que revela o conhecimento dos pais acerca dos calendários de desenvolvimento e pode ser mais ou menos correta, de acordo com os dados resultantes da investigação científica. Assim, os calendários de desenvolvimento estão associados com as atribuições de causalidade relativas à idade da criança.

As atribuições de causalidade podem ser agrupadas de acordo com diversas classificações. Uma primeira classificação diz respeito ao “locus” interno *versus* externo das razões pelas quais a criança se comporta de determinada forma. Os pais podem considerar que a criança apresenta

determinado comportamento por razões internas (características hereditárias, temperamento, etapa do desenvolvimento, etc.), ou por razões externas que se prendem com as aprendizagens e estímulos a que foi sujeita (educação e características do meio, etc.). De acordo com esta classificação, as atribuições podem também ser ainda classificadas como interacionistas, isto é, quando os comportamentos estão relacionados com fatores internos (por exemplo, temperamentais), que interagem com os fatores do meio (Cruz, 2005).

Uma segunda classificação diz respeito à dimensão estável *versus* instável. Os comportamentos das crianças podem ser avaliados como mais ou menos estáveis ao longo do tempo. Um comportamento considerado instável é um comportamento temporário, relacionado com as contingências da situação, ou com uma etapa de desenvolvimento. Pelo contrário, um comportamento estável, não se modifica facilmente ao longo do tempo (Goodnow, 1986, cit por Cruz, 2005).

Cruzando a dimensão interna/externa com a dimensão estável/instável obtém-se quatro tipos de atribuições de causalidade. Os comportamentos que a criança apresenta consistentemente ao longo das situações, são atribuídos a fatores internos estáveis, por exemplo, a personalidade. Os fatores internos instáveis são, por sua vez, condições temporárias, ou modificáveis, tais como a idade ou a etapa de desenvolvimento. Os fatores externos instáveis são características situacionais, por exemplo, o contexto em que o comportamento ocorre. Finalmente, os fatores externos estáveis são aspetos do meio, mais dificilmente modificáveis, por exemplo, os estilos educativos dos pais (Rubin & Mills, 1990, 1992, cit por Cruz, 2005).

As atribuições de causalidade podem ainda ser classificadas como acidentais ou intencionais. Os pais avaliam os comportamentos das crianças de acordo com este critério através da análise: (1) do conhecimento que as crianças possuem sobre a ação que realizam, (2) da capacidade da criança para controlar esse comportamento e (3) da verificação da não sujeição da criança a pressões externas. Caso estas situações se verifiquem, o comportamento é considerado intencional, se tal não se verificar, o comportamento é considerado acidental (MacPhee, 1981/2002).

O conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento dos seus filhos encontra-se por isso associado ao tipo de atribuições que os primeiros realizam para justificarem o comportamento dos segundos (MacPhee, 1981/2002).

1.2 Autoeficácia

De uma forma geral, a autoeficácia refere-se à confiança e conhecimento que cada indivíduo possui acerca da sua própria capacidade para realizar determinadas ações (Bandura, 1997).

A autoeficácia parental é definida como os julgamentos que os pais possuem acerca da sua própria aptidão para realizar tarefas parentais com sucesso. A autoeficácia está associada com o desempenho parental e com o desenvolvimento da criança (Hess, Teti, & Hussey-Gardner, 2004).

Alguns estudos indicam que baixos níveis de autoeficácia parental estão associados a práticas parentais menos eficazes (Bondy & Mash, 1999 cit por Hackett, 2005). De facto, o nível de autoeficácia encontra-se associado à qualidade da interação mãe-filho e ao desenvolvimento cognitivo das crianças (Coleman & Karraker, 2003).

De acordo com a teoria da autoeficácia, a confiança do ser humano nas suas próprias capacidades para realizar uma tarefa é uma condição necessária, mas não suficiente, para dominar essa mesma tarefa (Bandura, 1997). O ser humano precisa de possuir conhecimentos acerca de como a pode realizar, daí o conhecimento parental acerca do desenvolvimento infantil ser um importante preditor do nível de autoeficácia parental dos progenitores.

Assim pode dizer-se que para um progenitor ter um bom desempenho nas suas tarefas parentais deve sentir-se confiante e possuir conhecimentos acerca da forma de as realizar. É por isso importante que o progenitor tenha capacidade para interpretar e responder às necessidades das crianças, possua conhecimento acerca do seu desenvolvimento normativo e conheça os fatores que o influenciam (Hess et al., 2004). Não basta ser conhecedor, é preciso

sentir-se confiante, assim como não basta sentir-se confiante, é preciso ser conhecedor.

Hess et al. (2004) justificam esta afirmação com os resultados do seu estudo. Os autores defendem que a relação entre autoeficácia e competência comportamental das mães depende do conhecimento destas sobre o desenvolvimento das crianças. Assim, quando o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças é elevado, quanto maior o sentimento de autoeficácia, maior a competência comportamental materna avaliada externamente. Pelo contrário, quando o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças é baixo, quanto maior a autoeficácia, menor a competência comportamental materna. Esta situação é explicada pelos autores da seguinte forma: as mães que exercem o seu papel com base num conhecimento errado, mas que se sentem extremamente confiantes nas suas capacidades parentais, desenvolvem práticas parentais pouco sensíveis e desapropriadas, durante os momentos de interação com os seus filhos, sendo definidas como mães “ingenuamente confiantes”.

Contudo, alguns estudos não encontram uma associação entre a autoeficácia e o conhecimento parental, como preditores de um desenvolvimento salutar das crianças. Apesar de Conrad, Gross, Fogg e Ruchala (1992, cit por Hackett, 2005) afirmarem que o conhecimento parental pode prever o nível de autoeficácia das práticas parentais, no estudo de Hackett (2005), não foi encontrada nenhuma evidência que justificasse esta premissa.

Invocando novamente a teoria da autoeficácia de Bandura (1997), pode dizer-se que os pais que sentem que são mais competentes, conseguem de facto sê-lo, já que, quando alguém se julga muito eficiente em determinada tarefa, irá exercer um grande esforço para cumprir os desafios necessários e assim realizará essa mesma tarefa com sucesso. O conhecimento elevado acerca do desenvolvimento das crianças é um fator primordial para que o nível de autoeficácia esteja associado a práticas parentais de sucesso (Hess et al, 2004).

2. Determinantes do conhecimento parental

O conhecimento parental afeta o desenvolvimento da criança, já que é a base dos comportamentos que os pais adotam na interação com os seus filhos (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Este conhecimento tem origem, em parte, na informação que advém do meio social em que o indivíduo está inserido. Contudo, cada indivíduo desenvolve um sistema de constructos próprios, através dos quais interpreta a realidade, de acordo com as experiências que vivencia. Por isso, indivíduos com diferentes experiências de vida e diferentes experiências com crianças possuem ideias distintas (Cruz, 2005).

Bond e Burns (2006) fazem referência às perspetivas epistemológicas das mães relativas às cinco Formas de Conhecimento (*five Ways of Knowing*) identificadas por Belenky, Clinchy, Godberger e Tarule (1986): Silenciado (*Silenced*), Conhecimento Recebido (*Received Knowing*), Conhecimento Subjetivo (*Subjective Knowing*), Conhecimento Processual (*Procedural Knowing*), Conhecimento Construído (*Constructed Knowing*). Apresenta-se com mais detalhe duas destas formas de conhecimento, pela sua relevância para a presente dissertação: Conhecimento Recebido e Conhecimento Construído.

No que diz respeito ao Conhecimento Recebido, este refere-se a uma aquisição passiva do conhecimento por parte do indivíduo, não sendo o recetor capaz de manipular ou modificar a informação que recebe, considerando-a sempre verdadeira (Bond & Burns, 2006). O conhecimento parental é recebido através de conceitos pré-construídos, provenientes da cultura em que o indivíduo se insere, sendo que as ideias que este constrói são o resultado da assimilação da informação que provém do grupo social e cultural em que se encontra (Goodnow et al., 1986, cit por Cruz, 2005). Por exemplo, se dentro de um mesmo grupo social, as pessoas, apesar das suas diferenças interindividuais, apresentarem ideias semelhantes é provável que essas ideias correspondam a um conhecimento recebido.

Por outro lado, o Conhecimento Construído resulta da interação dinâmica entre o indivíduo e a experiência, como fonte da construção do

conhecimento (Bonds & Burns, 2006). O conhecimento parental é, por isso, um conjunto de constructos pessoais acerca da realidade circundante, os quais são fruto da experiência de cada um. Assim, indivíduos com diferentes experiências de vida e diferentes experiências com crianças possuem ideias distintas acerca do desenvolvimento infantil e práticas educativas. Pela via da construção, há uma participação ativa do indivíduo, que é capaz de manipular e questionar a informação que constrói (Goodnow & Collins, 1990, cit por Bonds & Burns, 2006). Por exemplo, pais e mães com diferentes experiências educativas, ou pais com filhos de diferentes idades ou número de filhos diferentes apresentam diferentes ideias acerca do desenvolvimento e da educação das crianças.

Todavia, a distinção entre estas duas formas de conhecimento - receção por transmissão cultural e construção cognitiva individual - não é linear, já que a aquisição do conhecimento pode ser realizada pela interação dos processos de transmissão cultural e construção individual. Por exemplo, será que quando os pais consideram a ideia de que “quanto mais velha é a criança, menor é o grau de influência dos pais sobre ela”, se trata de uma consequência da experiência que estes adquiriram ao exercer o seu papel parental ou é uma ideia que resulta da transmissão social? Ou ainda, será que todos os pais do mesmo grupo social pensam desta maneira em consequência da sua experiência? Isto é, apesar de se tratar de uma construção individual, ela também é partilhada socialmente? (Cruz, 2005).

As ideias parentais podem ser influenciadas pelas características de personalidade e sociodemográficas dos pais, enquanto indivíduos. Neste sentido, serão abordados de seguida os determinantes personalidade, Sexo, idade e escolaridade dos progenitores.

2.1 Personalidade

Apesar de neste estudo não ser analisada a associação entre personalidade e conhecimento parental, considerámos relevante incluí-la na revisão da literatura que fizemos.

A personalidade parental encontra-se associada ao processo de construção da parentalidade, às interações estabelecidas entre pais e filhos e relaciona-se com o desenvolvimento das crianças. A personalidade parental determina o conhecimento e as práticas educativas dos progenitores estimulando uma maior ou menor procura de mais conhecimento. Por exemplo, as mães que possuem uma personalidade com mais abertura à experiência possuem mais conhecimento e investem mais na construção de uma parentalidade positiva (Bornstein, Hahn, Haynes, Belsky, Azuma, et al., 2007; Clark, Kochanska, & Ready, 2000).

Kochanska, Clark e Goldman (1997) verificaram que a personalidade materna funciona como um preditor dos resultados observados nas crianças. Segundo os autores, a emocionalidade negativa dos pais está associada a resultados inferiores nas crianças, sendo que se encontra também relacionada com a baixa qualidade de práticas parentais, com o afeto negativo durante as interações, e ainda com a menor responsabilidade e zelo.

Bornstein et al. (2007) analisaram dois grupos de mães, um grupo proveniente de culturas individualistas¹ e outro de culturas coletivistas², no sentido de estabelecer associações entre a personalidade, o sentido de competência satisfação parental e o conhecimento parental. A personalidade foi estudada de acordo com o modelo dos cinco fatores, a saber: a abertura à experiência (*openness*, inclui criatividade e imaginação), o neuroticismo, a extroversão (inclui energia e atividade), a afabilidade (*agreeableness*, inclui simpatia e cooperação) e a consciência de si (*conscientiousness*), sendo que apenas se verificaram correlações entre o conhecimento parental e os fatores de personalidade abertura à experiência, extroversão e afabilidade.

Neste estudo, as mães que se autoavaliaram como possuindo maior abertura à experiência e maior competência na parentalidade, apresentavam níveis superiores de acuidade do conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas. As mães que se autoavaliaram como muito extrovertidas e como pouco competentes e satisfeitas com as tarefas de

¹ Culturas que enaltecem a independência, escolha autónoma, autossuficiência, singularidade, orientação, realização e competição.

² Culturas que enaltecem a interdependência social, a conformidade e respeito com as normas do grupo.

parentalidade, apresentavam níveis inferiores de acuidade do conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas. As mães que se autoavaliaram como afáveis, possuíam mais conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas.

As correlações encontradas neste estudo variavam de acordo com o tipo de cultura da qual as mães são provenientes. Nas mães provenientes de culturas individualistas verificou-se uma correlação positiva entre o fator de personalidade abertura à experiência, a autoavaliação de competência e o conhecimento parental. Estes resultados são reforçados num estudo posterior, no qual os autores confirmaram que a abertura à experiência está positivamente relacionado com o nível de conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças e com as práticas educativas (Bornstein, Hanh & Haynes, 2011). Contudo, nas mães provenientes de culturas coletivistas, só se verificou a associação positiva deste fator de personalidade com a competência (e não com o conhecimento).

Por sua vez, o conhecimento parental correlacionou-se negativamente com a extroversão nas mães das culturas individualistas, mas não nas mães das culturas coletivistas. Relativamente ao fator afabilidade. Apenas sem ambas as culturas verifica-se uma correlação positiva com o conhecimento parental, mas só na cultura individualista, há também uma associação com a satisfação (Bornstein et al., 2007).

Esta diferença de resultados ocorre, porque culturas distintas têm expectativas distintas em relação aos seus membros. Assim, os fatores de personalidade podem ser interpretados de formas distintas, de acordo com o tipo de cultura no qual o indivíduo está inserido. Por exemplo, neste estudo nas mães de culturas individualistas, verificou-se uma associação negativa do fator neuroticismo com o sentido de competência e com a satisfação, mas nas mães das culturas coletivistas, verificou-se uma associação positiva com a satisfação. O fator de personalidade neuroticismo³ é considerado uma

³ A pessoa neurótica sofre de distúrbios psicológicos, ideias irrealistas, excesso de desejos, impulsos e comportamentos mal adaptativos. As pessoas com valores altos neste fator de personalidade expressam um nível elevado de preocupação e sensibilidade para com os outros.

característica negativa nas culturas individualistas, que valorizam a independência de cada indivíduo. Pelo contrário, nas culturas coletivistas este fator é visto como uma característica positiva, porque as pessoas demonstram preocupação e sensibilidade para com os outros. Para além disso, os traços de personalidade neuróticos provavelmente também são mais coerentes com a visão que estas culturas têm do que é a parentalidade competente, ou seja, aquela que promove a interdependência entre os seus membros (Bornstein et al., 2007).

A título de conclusão, pode-se afirmar que a personalidade materna é um determinante do nível de acuidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as práticas educativas. As mães que possuem características de personalidade positivas são, por isso, mães que possuem um nível superior de acuidade do conhecimento parental e que se relacionam melhor com os seus filhos (Bornstein et al., 2011).

2.2 *Sexo dos progenitores*

O Sexo dos progenitores é uma variável a considerar, no estudo do conhecimento parental, já que as suas ideias acerca do desenvolvimento dos seus filhos podem variar de acordo com o seu Sexo.

De acordo com a revisão bibliográfica apresentada por Cruz (2005), é de esperar que pais e mães apresentem ideias diferentes, porque viveram diferentes processos de socialização e porque a sua experiência como pais é muito diferente (Murphey, 1992, cit por Cruz 2005). No entanto, o facto de pertencerem a um mesmo grupo cultural e possuírem afinidade afetiva intra-casal faz com que haja alguma partilha de valores e de significados, o que consequentemente permite a construção de ideias semelhantes. Assim, é possível verificar a presença das duas formas de conhecimento acima descritas: Conhecimento Recebido (semelhanças intra-casal resultantes do processo de socialização e experiências vivenciadas no meio social),

Conhecimento Construído (diferença intra-casal resultantes da vivência de experiências individuais).

Sigel e McGillicuddy-DeLisi (2002) concluíram que os pais apresentam ideias coerentes com os seus comportamentos educativos, mas aquelas não se relacionam com o nível de desenvolvimento dos seus filhos, enquanto que as mães, apesar das suas ideias não serem coerentes com os seus comportamentos educativos, estas aparecem relacionadas com o nível de desenvolvimento dos seus filhos. As ações dos pais parecem estar mais baseadas nas suas ideias, ao contrário das mães que parecem agir de forma diferente daquela que pensam, porque a sua experiência as ajuda a orientar a sua ação de forma eficaz (Cruz, 2005).

No âmbito das atribuições que os pais fazem para justificar o comportamento dos seus filhos, não Cruz (2005) conclui que se verificaram diferenças entre pais e mães nas atribuições feitas para os comportamentos inadequados e altruístas de crianças de quatro, oito e doze anos.

Não existe ainda informação consistente na literatura que permita formular uma hipótese clara acerca das diferenças no pensamento parental de pais e mães.

2.3 Idade dos progenitores

Esta variável é igualmente importante para que se entenda a complexidade do pensamento parental. De facto, existem muitos estudos acerca desta dimensão sociodemográfica, que, na sua maioria, se focalizam na problemática das mães adolescentes (Cruz, 2005).

A idade das mães é um fator que contribui para a diferenciação do tipo de crenças parentais. As mães mais jovens apresentam ideias mais construtivistas, isto é, consideram que a criança é capaz de intervir ativamente na construção do seu conhecimento (McGillicuddy-DeLisi, 1982, cit por Cruz, 2005). Por outro lado, as mães mais velhas estão mais satisfeitas no desempenho do seu papel, despendem mais tempo com os seus filhos e

estabelecem com estes um comportamento de interação mais adequado. Estas mães são mais responsivas e procuram informação mais fidedigna (Bornstein et al., 2010; Huang, Caughy, Genevro & Miller, 2004; Ragozin, Basham, Crnic, Greenberg e Robinson, 1982, cit por Cruz, 2005).

Alguns estudos analisaram a relação entre a acuidade do conhecimento parental e a idade das mães, concluindo que as mães mais velhas possuem ideias mais precisas acerca das capacidades dos filhos, em relação às mães mais jovens que tendem a sobrestimar as suas capacidades, acreditando que determinados marcos de desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem ocorrem mais cedo do que o normal. As mães adolescentes conseguem prever a ordem em que as capacidades vão sendo atingidas e têm conhecimento sobre elas, mas não sabem a idade precisa em que ocorrerão (Dukewich, Borkowski & Witman, 1996; Huang et al., 2004; Tamis-LeMonda, Shannon & Spellman, 2002; Whittman et al., 2001 cit por Keener, 2006). A maior ou menor acuidade das ideias das mães pode ser explicada pela sua maior ou menor experiência com crianças, já que o conhecimento parental decorre em parte desta experiência. Assim, o nível de conhecimento materno poderá variar consoante a idade das mães, uma vez que as mães mais velhas já tiveram mais oportunidades para aprender acerca do desenvolvimento das crianças.

2.4 Nível de escolaridade

O grau de complexidade das ideias parentais relaciona-se com o nível intelectual progenitores, pelo que Sameroff e Feil (1985) concluíram que pais com nível intelectual mais baixo tendem a apresentar explicações para o comportamento das crianças baseadas em influências concretas e unidireccionais, ao contrário dos pais de nível intelectual mais elevado, que tendem a fazer referência a causas complexas e interativas, para explicar os comportamentos das crianças. As ideias que os pais concebem acerca dos seus filhos relacionam-se diretamente com o nível de conhecimento que possuem acerca do desenvolvimento das crianças (Cruz, 2005).

As mães com nível de escolaridade mais elevado constroem um conhecimento mais correto, acerca do desenvolvimento dos seus filhos, pelo que lhes proporcionam ambientes mais estimulantes, em termos de desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, estas mães desenvolvem práticas parentais mais sensíveis e responsivas para com os seus filhos, em comparação com mães com baixo nível de escolaridade (Bornstein et al., 2010; Hess et al., 2004; So-Jung, 2006). As mães com maior nível de escolaridade têm tendência a construir crenças mais precisas, com maior acuidade, em relação às mães com pouca escolaridade (Huang et al., 2004; Williams, Williams, Lopez, & Tayko, 2000).

As mães com maior nível de escolaridade têm um conhecimento mais exigente acerca do desenvolvimento dos seus filhos. As mães com educação universitária pensam que os seus filhos irão alcançar determinadas capacidades mais cedo, do que as mães com menos anos de escolaridade (Williams, et al., 2000).

O nível de escolaridade dos pais relaciona-se claramente com a maior procura de informação acerca do desenvolvimento das crianças, pelo que se pode dizer que o nível de escolaridade promove o nível intelectual dos progenitores, o qual desempenha um papel importante na busca da informação fidedigna acerca dos processos de desenvolvimento e práticas educativas das crianças (Bornstein et al., 2010).

Assim, pode concluir-se que os anos de escolaridade são um determinante importante do conhecimento parental, sendo que a educação materna está positivamente associada ao conhecimento materno, o qual se encontra diretamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo das crianças (Moura, Ribas, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira, et al., 2004; Wacharasin, 2001).

3. Relação entre conhecimento parental e o comportamento parental

O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, estando associado à compreensão do comportamento das crianças por parte dos seus progenitores, parece determinar as práticas de educação parentais (MacPhee, 1981/2002).

Vários são os estudos sobre a relação entre conhecimento e comportamento, compreendendo-se a influência desta cognição parental no sucesso das práticas educativas que os progenitores desenvolvem.

O conhecimento parental acerca do desenvolvimento infantil prediz a qualidade da estimulação sociocognitiva do ambiente familiar da criança e das interações estabelecidas entre pais e filhos. Realmente, os comportamentos parentais mais positivos estão associados a uma maior acuidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sendo que as mães com conhecimentos mais corretos são mais competentes e sensíveis durante os momentos de interação (Huang et al., 2004; Kang, 1985, cit por Wacharasin, 2001; Miller, 1988; So-Jung, 2006).

O tipo de interações estabelecidas entre pais e filhos está também relacionado com o conhecimento dos primeiros, pelo que um baixo conhecimento parental leva a que os pais sejam mais punitivos e tenham interações menos positivas com os seus filhos, sendo que os maus tratos e os abusos podem surgir do facto dos progenitores terem expectativas pouco realistas sobre os seus filhos (MacPhee, 1981/2002).

O conhecimento das mães acerca do desenvolvimento dos seus filhos pode ser um fator explicativo do seu nível de preocupação sobre o desenvolvimento destes em situações de doença. As mães com maiores níveis de conhecimento apresentam preocupações mais coerentes, ao contrário das mães com nível de conhecimento inferior (Smith, Akai, Klerman & Keltner, 2010).

Neste sentido, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil pode ajudar as mães a entenderem o desenvolvimento normal da criança e o comportamento desta. Esse conhecimento incentiva as mães a melhorarem a forma de interação com os seus filhos, encontrando uma maneira adequada de

responder às suas necessidades, o que afeta o desenvolvimento cognitivo da criança (Wacharasin, 2001).

4. Relação entre conhecimento parental e desenvolvimento das crianças

O conhecimento dos pais, tal como verificado no ponto anterior, está relacionado com o comportamento que estes adotam na interação com os seus filhos, podendo assumir-se que o conhecimento determina o comportamento, e este, por sua vez, tem impacto no desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Mattheus, 2008).

O conhecimento dos pais está associado ao conhecimento que as crianças possuem acerca das suas próprias capacidades, pelo que o desenvolvimento das crianças é afetado de duas formas. Por um lado, pelo facto de o conhecimento se relacionar com o comportamento que os pais adotam na interação que estabelecem com os seus filhos (influência direta) e, por outro, pela relação existente entre o conhecimento que os pais têm e o desempenho e desenvolvimento das competências das crianças (influência indireta). De facto, o conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento académico, cognitivo (linguagem, leitura, matemática) e social (autoconceito, autoestima, identidade) dos seus filhos é um importante preditor deste mesmo desenvolvimento (Kinlaw, 2001, cit por Mattheus, 2008; Mattheus, 2008; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002; Stevenson et al., 1990 cit por Mattheus, 2008).

O desempenho cognitivo e linguístico das crianças relaciona-se com a acuidade do conhecimento parental, sendo que as mães com maior acuidade têm crianças com melhor desenvolvimento. Da mesma maneira, a acuidade do conhecimento parental está positivamente relacionada com o desempenho das crianças - pais com mais acuidade têm filhos mais competentes (Keller, 1996; Miller, 1986; Miller, Manhal, Mee, 1991; Okagaki & Sternberg, 1993).

Existe ainda uma associação do conhecimento parental com o nível de inteligência e também com o nível de desempenho escolar, a inglês, a chinês e a matemática. De facto, quanto maior é o conhecimento parental, melhores são

os resultados escolares apresentados pelas crianças (Phillipson & Phillipson, 2012).

A associação positiva entre o conhecimento parental (aquando do nascimento dos filhos) e o desenvolvimento das crianças (aos oito meses de idade) foi ainda evidenciada num estudo realizado com pais de crianças que nasceram muito prematuras, no qual se verificou que os pais que possuíam mais conhecimento acerca do desenvolvimento infantil tinham filhos que apresentavam um melhor desenvolvimento mental e psicomotor (Dichtelmiller, Meisels, Plunkett, Bozynski, Claflin & Mangelsdorf, 1992).

O conhecimento parental explica o desenvolvimento das crianças, já que este se encontra associado às práticas educativas que os progenitores adotam para interagir com os filhos e que, por sua vez se refletem no desenvolvimento académico, intelectual, cognitivo e social das crianças. Assim, entende-se a importância de se investir no primeiro (conhecimento), potenciar o segundo (comportamento), para que os resultados do terceiro (desenvolvimento) sejam profícuos (Phillipson & Phillipson, 2012). É neste sentido que alguns programas de educação parental apostam na intervenção a nível do conhecimento parental, esperando que dessa intervenção resultem mais-valias para o desenvolvimento e adaptação das crianças (Hammond-Ratzlaff & Fulton, 2001).

Todo o processo de construção da revisão bibliográfica aqui apresentada foi fulcral para o desenho do estudo empírico descrito de seguida. Com este trabalho inicial, percebemos que o conhecimento é uma cognição parental de extrema importância, já que a correta compreensão do desenvolvimento das crianças permite aos pais melhorarem as suas práticas educativas contribuindo assim para melhores resultados ao nível do desenvolvimento dos seus filhos.

Percebemos ainda que o questionário KIDI pode constituir um instrumento útil para o trabalho a desenvolver neste âmbito. No entanto, são

notórias as lacunas existentes em Portugal a este nível, já que não foram por nós encontrados estudos portugueses que façam referência a este instrumento.

CAPITULO II

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PAIS E DAS MÃES, ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS – UM ESTUDO EMPIRICO

O presente estudo tem dois objetivos. O primeiro objetivo prende-se com a construção de uma versão portuguesa do KIDI para crianças de idade pré-escolar. O segundo objetivo consiste em analisar a associação entre o conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento das crianças e as variáveis sexo, idade e escolaridade dos progenitores.

Tendo em vista responder a estes objetivos, foi planeado um estudo correlacional, que se apresenta neste capítulo.

1. Método

1.1 Participantes

Participaram neste estudo 32 mães e 26 pais de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade. A idade dos pais varia entre os 24 e os 51 anos ($M=35.84$; $DP= 5.52$) e a idade das mães varia entre os 28 e os 47 anos ($M=34.88$; $DP= 4.17$). A escolaridade dos pais varia entre os 6 e os 17 anos ($M=12.5$; $DP=3.97$) e a das mães entre os 9 e os 19 anos ($M=15.81$; $DP=2.39$).

Todas as crianças frequentavam a mesma instituição de ensino privado, numa localidade da zona norte do país, sendo esta uma amostra conveniência.

1.2 Instrumento

Para avaliar o conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento das crianças recorreu-se a uma versão portuguesa do *Knowledge of Infant Development Inventory* (KIDI). Trata-se de um instrumento criado por David MacPhee (1981/2002) com o objetivo de avaliar o conhecimento acerca dos processos e marcos desenvolvimentais das crianças. Existem duas versões, uma relativa aos dois primeiros anos de vida e outra dos dois aos seis anos de idade. Neste estudo foi utilizada apenas esta segunda versão.

Em primeiro lugar foi obtida a autorização do autor para se proceder à tradução do questionário. De seguida foi feita a tradução do inglês para o português, bem como a retroversão do português para o inglês. Posto isto, compararam-se as duas versões em inglês e resolveram-se as discrepâncias encontradas. Este trabalho foi realizado por duas pessoas peritas na língua inglesa.

O KIDI é constituído por 58 itens. Os primeiros 39 itens apresentam uma escala de resposta de três pontos: “concordo”, “discordo”, “não tenho a certeza”. Os restantes 19 itens contemplam uma escala de resposta de quatro pontos: “concordo”, “mais novo”, “mais velho”, “não tenho a certeza”. O manual do KIDI (MacPhee, 1981/2002) inclui grelhas de cotação das respostas como “corretas”, “incorretas”, “mais novo”, “mais velho”.

Os itens encontram-se divididos por quatro categorias:

Na categoria Princípios (15) inserem-se os itens relativos axiomas acerca dos processos de desenvolvimento normal e atípico das crianças, por exemplo: “Uma criança pode começar a fazer chichi na cama ou a chuchar o dedo, aquando da chegada de um novo irmão/irmã à família”.

Na categoria Normas e Marcos de Desenvolvimento (26) inserem-se os itens relativos a descrições dos comportamentos típicos das crianças, face à sua etapa de desenvolvimento, por exemplo: “A noção de tempo de uma criança de 2 anos é diferente da de um adulto”.

Na categoria Parentalidade (8) inserem-se os itens relativos ao conhecimento dos pais acerca das práticas educativas, por exemplo: “Falar com a criança sobre o que ela está a fazer ajuda o seu desenvolvimento mental”.

Na categoria Saúde e Segurança (9) inserem-se os itens relativos ao conhecimento dos pais acerca dos cuidados de nutrição e saúde que devem ter para com os seus filhos, por exemplo: “Um dos acidentes mais comuns com crianças de 2/3 anos é puxarem objetos para cima delas, uma frigideira quente, uma toalha ou um candeeiro”.

Para cada uma destas categorias foi calculada uma média das respostas corretas nos itens correspondentes.

Através da administração do KIDI é possível obter as seguintes variáveis⁴ (MacPhee, 1981/2002):

Tentativas (*attempted*) – Consiste na razão entre o total de respostas corretas e erradas e o total de itens (58), excetuando-se, portanto as respostas relativas a “não tenho a certeza”. Neste sentido, é um indicador do grau de confiança que os respondentes têm no seu conhecimento.

$$\text{Tentativas} = \frac{(\text{Corretas} + \text{Erradas})}{58}$$

Acuidade (*accuracy*) – Consiste na razão entre o total de respostas corretas e a soma de respostas corretas e erradas. Esta variável é um indicador daquilo que os respondentes realmente sabem, em relação com aquilo que acham ou confiam que sabem.

$$\text{Acuidade} = \frac{\text{Corretos}}{(\text{Corretos} + \text{Errados})}$$

Total de corretos (*total correct*) – Consiste na razão entre o número de respostas corretas e o total de itens (58). Esta variável difere da anterior ao considerar aquilo que os respondentes realmente sabem, em relação com o total de itens do questionário.

$$\text{Total de Corretos} = \frac{\text{Corretos}}{58}$$

Subestimação (*underest*) – Consiste na razão entre o total de respostas que indicam subestimação das capacidades da criança e o total de itens em que existe essa possibilidade de subestimação (14). Subestimar corresponde à

⁴ Para uma compreensão mais completa destas variáveis, integra-se no texto a fórmula utilizada no seu cálculo.

atribuição de um marco desenvolvimental a uma idade mais tardia. Por exemplo, se os pais considerarem que a afirmação “Só a partir dos 4 anos é que as crianças começam a provocar/aborrecer outras crianças” está correta, ou que esta competência só é adquirida mais tarde, quando de facto esta competência é adquirida numa idade mais precoce, então os pais estão a ser tolerantes, subestimando as capacidades dos seus filhos.

$$\text{Subestimação} = \frac{\text{Subestimação}}{14}$$

Sobrestimação (*overest*) – Consiste na razão entre o total de respostas que indicam sobrestimação das capacidades da criança e o total de itens em que existe essa possibilidade de sobrestimação (24). Sobrestimar corresponde à atribuição de um marco desenvolvimental a uma idade mais precoce. Por exemplo, se os pais considerarem que a afirmação “A maioria das crianças com 6 anos de idade consegue escrever uma frase completa” está correta, ou que esta competência é adquirida em idade anterior, quando de facto esta competência é adquirida numa idade mais tardia, então os pais estão a ser exigentes, sobrestimando as capacidades dos seus filhos.

$$\text{Sobrestimação} = \frac{\text{Sobrestimação}}{24}$$

A construção destas variáveis é facilitada pela utilização da sintaxe do SPSS apresentada no Manual do KIDI (MacPhee, 1981/2002).

1.3 Procedimento

Em primeiro lugar, foi pedida a autorização à direcção pedagógica da instituição para administrar o questionário a todos os pais e mães de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Uma vez conseguida esta autorização, foram distribuídos 94 questionários, tendo sido solicitado aos pais que os devolvessem no prazo de uma semana. Foram obtidas 58 respostas, o que corresponde a uma taxa de devolução de 62%.

Os resultados foram introduzidos e analisados através do SPSS. Em primeiro lugar foi analisada a consistência interna das variáveis resultantes do preenchimento do KIDI. De seguida foi averiguada a normalidade destas variáveis, a fim de definir o tipo de testes a utilizar - paramétricos (no caso da distribuição ser normal), ou não paramétricos (distribuição não normal) e a existência de *outliers*.

Finalmente os resultados foram analisados através de testes de diferenças de médias e de testes de análise de correlações.

2. Resultados

2.1 Análises preliminares

2.1.1 Análise da consistência interna

A fim de apreciar a consistência interna dos resultados, seguiu-se o conselho do autor (MacPhee, 1981/2002) considerando-se apenas as cotações “concordo”, “discordo”, “mais velho” e “mais novo”, excluindo-se o “não tenho a certeza”, no cálculo do *alpha* de Cronbach.

A consistência interna foi calculada separadamente para a primeira parte, a qual contemplava itens com escala dicotômica (39 itens), e para a segunda parte do KIDI, a qual contemplava itens com escala de três pontos (19 itens). Na primeira parte obteve-se um resultado de $\alpha=.70$ e na segunda de $\alpha=.59$.

Calculou-se ainda a consistência interna de cada uma das categorias do questionário, obtendo-se os seguintes valores: Princípios $\alpha=.36$; Normas $\alpha=.23$; Parentalidade $\alpha=.26$; Saúde e Segurança $\alpha=.22$; Marcos de desenvolvimento $\alpha=.20$. Estes valores indicam uma consistência interna muito baixa. Contudo, tratando-se de um estudo exploratório do KIDI considerámos relevante proceder com a análise destas variáveis.

2.1.2 Análise da normalidade

A fim de se estudar a normalidade da distribuição dos resultados procedeu-se à análise da curtose e da assimetria, bem como à identificação de eventuais outliers. Apresenta-se no quadro 1 os valores de curtose e assimetria. Dado que estes valores são inferiores a ± 1 , concluiu-se que as variáveis seguem uma distribuição próxima da normal. Verificou-se ainda a existência de um *outlier* (1 pai) na variável sobrestimação, o qual foi eliminado. Assim, as análises subsequentes serão realizadas apenas com 57 casos (32 mães e 25 pais), tendo-se utilizado testes paramétricos.

Quadro 1. Análise da curtose e da assimetria

	Curtose	Assimetria
Tentativas	-.96	-.40
Acuidade	-.16	-.23
Total de corretos	-.43	-.21
Subestimação	-.47	.17
Sobrestimação	-.63	.08
Princípios	-.31	.09
Normas	-.50	-.28
Parentalidade	-.75	-.14
Saúde e segurança	-.09	.52
Marcos de desenvolvimento	-.31	.06

2.2 Análises principais

2.2.1 O conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças nos pais e nas mães

A fim de estudar o conhecimento dos pais em função da variável sexo foram realizadas análises de diferenças de médias com recurso ao teste T de Student para amostras independentes. Apresenta-se no quadro 2 os resultados descritivos das variáveis e categorias em estudo. Não se verificaram diferenças significativas entre as médias dos pais e das mães face a cada uma das variáveis e categorias.

Quadro 2. Comparação das médias obtidas no KIDI para mães e pais

	Mães		Pais		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP
Tentativas	.88	.09	.89	.10	.88	.09
Acuidade	.76	.06	.76	.06	.76	.06
Total de corretos	.66	.07	.67	.09	.67	.08
Subestimação	.13	.10	.12	.10	.13	.10
Sobrestimação	.11	.07	.11	.07	.11	.07
Princípios	.64	.12	.62	.15	.63	.13
Normas	.76	.16	.74	.16	.75	.16
Parentalidade	.76	.12	.76	.14	.76	.13
Saúde e segurança	.62	.14	.66	.16	.64	.15
Marcos de desenvolvimento	.63	.12	.65	.10	.64	.11

2.2.2 O conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças em função da idade e escolaridade

A fim de estudar a associação entre o conhecimento parental, a idade e a escolaridade dos pais foi feita uma análise de correlação de Pearson. O quadro 3 revela a inexistência de correlações estatisticamente significativas entre estas variáveis ($p > .05$), para a amostra total.

Verifica-se contudo, que quando se considera a subamostra de mães e a subamostra de pais, separadamente, os valores de algumas correlações sofrem algumas alterações. Por exemplo a associação positiva da idade com o número de tentativas é mais evidente nos pais, bem como a associação negativa com a acuidade, apesar de nunca atingir valores de significância estatística. Também se torna mais evidente uma associação positiva da subestimação com a escolaridade nos pais mas não das mães, apesar de também não atingir valores de significância estatística. Em relação às categorias princípios, normas e parentalidade, a sua associação com a idade torna-se mais robusta no caso das mães (atingindo valores de significância

estatística) e mais débil no caso dos pais. Finalmente, a associação da categoria princípios com a escolaridade também se torna mais forte (atingindo valor de significância estatística) no caso das mães e mais fraca no caso dos pais.

Quadro 3. Correlações entre a idade e escolaridade dos participantes e as notas nas diferentes variáveis e categorias do KIDI

	Total		Mães		Pais	
	Idade	Escolaridade	Idade	Escolaridade	Idade	Escolaridade
Tentativas	.17	.08	.05	.19	.25	.09
Acuidade	-.12	.08	.06	.00	-.27	.14
Total de Corretos	.06	.13	.09	.18	.02	.17
Subestimação	-.16	.18	-.23	.02	.09	.30
Sobrestimação	-.04	.07	-.13	.10	.05	.03
Princípios	.13	.19	.35*	.31 ⁺	-.05	.11
Normas	-.14	.15	-.32 ⁺	.18	.05	.13
Parentalidade	.07	.17	.32 ⁺	.14	-.13	.21
Saúde	.01	.02	-.08	.00	.05	.15
Marcos de Desenvolvimento	.04	-.07	-.05	-.07	.13	.01

⁺ p<.10; *p<.05

Numa tentativa de exploração mais aprofundada da associação entre a idade e o conhecimento dos pais foram criados dois grupos etários extremos: o dos pais mais novos (idade entre 24 e os 34 anos; n=29) e o dos mais velhos (idade entre os 35 e os 51 anos; n=28). Foi utilizado o teste T de Student para amostras independentes. O quadro 4 mostra as médias e os desvios-padrão para os dois grupos etários identificados, bem como os valores do T. As diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($p>.05$) face a cada uma das variáveis e categorias.

Quadro 4. Comparação das médias no KIDI em função dos dois grupos etários

	Grupo 1		Grupo 2		
	(24 – 34 anos)		(35 – 51 anos)		
	M	DP	M	DP	t(55)
Tentativas	.86	.09	.90	.09	-1.59
Acuidade	.76	.06	.75	.06	.33
Total corretos	.66	.08	.68	.08	-1.19
Subestimação	.13	.10	.12	.10	.49
Sobrestimação	.12	.06	.10	.07	.91
Princípios	.60	.12	.66	.13	-1.89
Normas	.73	.16	.77	.16	-.88
Parentalidade	.75	.12	.77	.14	-.76
Saúde e Segurança	.65	.15	.62	.15	.60
Marcos de desenvolvimento	.64	.12	.65	.12	-.37

Também numa tentativa de exploração mais aprofundada da associação entre a escolaridade dos participantes e o conhecimento parental, foram criados dois grupos extremos: o dos pais com menos anos de escolaridade (6 a 12 anos de escolaridade; n=21) e o dos pais com mais anos de escolaridade (15 a 19 anos de escolaridade; n=36). Foi utilizado o teste T de Student para amostras independentes. O quadro 5 mostra as médias e os desvios-padrão para os dois grupos etários identificados, bem como os valores do T. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p>.05$) entre as médias dos dois grupos de escolaridade face a cada uma das variáveis e categorias.

Quadro 5. Comparação das médias no KIDI em função dos dois grupos de escolaridade

	Grupo 1		Grupo 2		
	(6 – 12anos)		(15 – 19 anos)		
	M	DP	M	DP	
Tentativas	.89	.09	.88	.09	t(55)
Acuidade	.75	.06	.76	.06	.28
Total corretos	.66	.07	.67	.08	-.96
Subestimação	.10	.10	.14	.10	-.46
Sobrestimação	.11	.05	.11	.07	-1.30
Princípios	.61	.16	.64	.11	.08
Normas	.72	.14	.77	.16	-.97
Parentalidade	.74	.12	.77	.14	-1.14
Saúde e Segurança	.66	.14	.62	.16	-.91
Marcos de desenvolvimento	.65	.08	.64	.13	1.78

CAPITULO III

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PAIS E DAS MÃES, ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E
CONCLUSÃO

3. Discussão dos resultados

No âmbito deste estudo foi aplicado um questionário de avaliação do conhecimento parental, tanto quanto sabemos nunca antes utilizado em Portugal. Com a sua aplicação, foi possível avaliar o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, em pais de crianças de idade pré-escolar, verificando-se a relação entre este e as variáveis sexo, idade e escolaridade dos progenitores. Este é um útil contributo para a realização de mais estudos acerca do conhecimento parental em língua portuguesa. Este instrumento poderá também ser utilizado na avaliação de programas de educação parental (Hammond-Ratzlaff & Fulton, 2001; MacPhee, 1981/2002).

A revisão bibliográfica efetuada permite concluir que o estudo do conhecimento parental é de extrema relevância. A compreensão desta cognição parental é fundamental, para que seja possível trabalhar outros domínios da parentalidade, nomeadamente o comportamento parental. Para além disso, percebeu-se que o conhecimento parental se encontra associado ao desenvolvimento das crianças, sendo este um outro motivo que enaltece a relevância deste estudo. Afinal, se dotarmos os pais de mais conhecimento é possível torná-los mais capazes ao nível do seu comportamento, da mesma forma que um maior conhecimento possibilitará às crianças um melhor desenvolvimento.

A utilização deste questionário é, por isso, bastante importante, já que os psicólogos e os educadores em geral poderão aplicá-lo no sentido de perceberem a acuidade do conhecimento que os pais possuem acerca do desenvolvimento das crianças e colmatar as lacunas que estes demonstram, através da aplicação de programas de educação parental. Para tal começou-se por analisar a consistência interna do questionário. A conselho do autor consideraram-se apenas as cotações “concordo”, “discordo”, “mais velho” e “mais novo” no cálculo do Alpha de Cronbach, eliminando a opção “não tenho a certeza”. Neste sentido, a consistência interna foi calculada separadamente para a primeira parte (escala dicotómica) e para a segunda parte (escala de três pontos). Os resultados obtidos não podem ser considerados

completamente satisfatórios ($\alpha=.70$ e $\alpha=.59$, respetivamente). Contudo, em comparação com outros estudos, em que a consistência interna foi calculada para a escala total, verificámos que os valores encontrados são próximos dos do presente estudo. Por exemplo, $\alpha=.80$ (Bornstein et al., 2007); $\alpha=.67$ (Bornstein et al., 2010); $\alpha=.65$ (Hess et al., 2004); $\alpha=.70$ (Huang et al., 2004); $\alpha=.70$ (Ribas et al., 2004).

Pode ainda estabelecer-se uma comparação entre os resultados descritivos obtidos neste estudo ($M=.67$; $M=.13$; $M=.11$, respetivamente para total de corretos, subestimação, sobrestimação) e os resultados dos estudos analisados anteriormente. Por exemplo, relativamente à média do total de corretos observou-se nas culturas individualistas $M=.72$, e nas culturas coletivistas $M=.67$ (Bornstein et al., 2007); outros estudos apontam ainda para $M=.81$ (Bornstein et al., 2010); $M=.56$ (Huang et al., 2004) e $M=.64$ (Ribas et al., 2004). Por outro lado, relativamente à subestimação ($M=.13$) e sobrestimação ($M=.11$) foi encontrado apenas um estudo em que os valores são de $M=.09$ e $M=.11$, respetivamente (Huang et al., 2004). Desta forma conclui-se genericamente, que os valores obtidos neste estudo e os valores encontrados nos estudos referidos são da mesma ordem de grandeza, apontando para níveis semelhantes de acuidade do conhecimento parental.

No que concerne aos resultados relativos às categorias do questionário, não foram encontrados estudos que permitissem a comparação dos resultados obtidos.

Em relação à associação entre o sexo, a escolaridade e a idade dos pais e o conhecimento destes acerca das crianças percebemos, pelos estudos analisados, que estas variáveis aparecem relacionadas com as ideias parentais. Contudo, neste estudo, não foram encontrados resultados que apoiem claramente as fontes analisadas. De facto, verificou-se que as variáveis sexo, idade e escolaridade dos progenitores não estavam associadas com o nível de conhecimento que os pais possuíam acerca do desenvolvimento das crianças. Tal situação também se verificou, quando se analisou a relação entre estas variáveis e os resultados das respostas dos participantes em cada uma das categorias do questionário. Todavia, quando se considerou a subamostra

de mães e a subamostra de pais, separadamente, os valores de algumas correlações sofreram alterações

Uma possível justificação para estas situações prende-se com a discussão já analisada na revisão bibliográfica. O conhecimento parental pode ser adquirido de duas formas: por um lado, pode ser recebido através do contato com o grupo social de pertença e, por outro, construído pelo próprio indivíduo. O conhecimento recebido é, como já vimos, obtido através de um conjunto de conceitos pré-construídos, que provêm da cultura em que o indivíduo se insere, não sendo o recetor capaz de manipular ou modificar a informação recebida, identificando-se sempre com ela (Bond & Burns, 2006), o que leva a que os resultados das correlações da amostra geral com as variáveis idade e escolaridade sejam semelhantes. O conhecimento construído resulta, por sua vez, de um conjunto de constructos que provêm da experiência pessoal vivida por cada um. Aqui, o indivíduo tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo a experiência pessoal a base deste processo (Bonds & Burns, 2006), o que leva a que os resultados das correlações da subamostra mães e da subamostra pais, com as variáveis idade e escolaridade sejam diferentes.

Assim sendo e verificando que a população em estudo, apesar de heterogénea em relação ao sexo, idade e escolaridade dos progenitores, apresentou, na generalidade resultados semelhantes, surge a seguinte questão: Será que o facto de os participantes terem os seus filhos a frequentar a mesma escola, as famílias não apresentarem fatores de risco, residirem todas no mesmo meio social e vivenciarem experiências semelhantes, está associado à homogeneidade dos resultados obtidos? Isto é, será que neste contexto a aquisição do conhecimento é realizada predominantemente pela receção social, ao invés da construção pessoal? Esta é uma questão relevante, para ser analisada em estudos posteriores, que deverão incidir sobre amostras mais diversificadas do ponto de vista da comunidade a que pertencem.

Por outro lado, será também interessante analisar com mais profundidade, em estudos posteriores, os diferentes resultados obtidos em pais e mães, aquando da associação entre as variáveis idade, escolaridade eo

conhecimento parental. De facto, o conhecimento construído poderá ser uma justificação para esta situação, uma vez que estará na base das diferenças existentes intra-casal, as quais resultam da vivência de experiências individuais. Pode ser que ao longo da idade, pais e mães construam diferentes aspetos do conhecimento parental e, ainda, que a escolaridade possa ser importante como determinante deste conhecimento para uns e não para outros.

A investigação revela que aquilo que os pais conhecem acerca do desenvolvimento dos seus filhos associa-se às suas práticas educativas, assim como aos comportamentos adotados pelas crianças. Se assim é, a educação parental, ao nível das cognições, assume um papel de elevada importância, já que “educando” os pais, o educador terá mais sucesso na educação das suas crianças. Neste sentido, surge mais uma proposta interessante para um estudo posterior. Sendo a criança elemento de uma comunidade, na qual se incluem os pais e os educadores, então é importante que todos estejam em sintonia, promovendo aquele que é o seu objetivo comum - o desenvolvimento da criança. Assim, seria interessante avaliar o nível de conhecimento dos pais e compará-lo com o dos educadores.

A aplicação do KIDI suscitou diversas questões. O seu preenchimento, apesar de não ser muito complicado, exige alguma reflexão, podendo este aspeto estar na origem dos valores de consistência interna tendencialmente baixos que encontramos. Outro aspeto que pode contribuir para estes valores será o facto de os itens da primeira parte do KIDI terem uma escala de resposta dicotómica (concordo, discordo) e os itens da segunda parte terem uma escala de resposta com três valores (concordo, mais novo, mais velho).

Relativamente ao cálculo das variáveis, surgiram diversas dúvidas relacionadas com as instruções do manual. Realmente, a sintaxe e as fórmulas fornecidas não eram imediatamente interpretáveis, tendo sido esta situação resolvida com a ajuda do autor do questionário. Uma vez calculadas, as variáveis exigem um esforço suplementar de compreensão, por comparação com os questionários que avaliam dimensões através de escalas tipo Likert. Este aspeto pode prejudicar a disseminação da utilização do KIDI.

Chegada ao final desta dissertação, cumpre realizar uma reflexão pessoal. Enquanto educadora, tomar consciência de que o conhecimento parental é uma cognição muito mais complexa, do que aquilo que o senso comum me permitia conhecer, foi o primeiro passo para o desenvolvimento de todo este processo. De facto, a motivação que tive para estudar as ideias dos pais, surgiu no sentido de dar respostas mais eficazes às incertezas, ou certezas quase absolutas, que estes diariamente demonstravam possuir. Ao perceber conceitos como subestimação e sobrestimação, por exemplo, dei nome a formas de conhecimento parental, com que frequentemente me deparava no meu dia-a-dia, mas para as quais não tinha designação. Para além disso, compreender a associação que estes conceitos têm com o desenvolvimento da criança, por via das práticas educativas que os pais desenvolvem foi mais uma das vantagens desta análise.

Claro que não tendo formação inicial na área da psicologia, a assimilação e articulação dos conceitos aqui apresentados, com a realidade vivida numa instituição de ensino foi realizada com um esforço redobrado. Porém, esta foi uma das partes mais interessantes de todo o estudo, sendo possível organizar os conceitos acerca do conhecimento parental, os quais se revelaram fulcrais posteriormente.

A título de conclusão pode dizer-se que o estudo do conhecimento parental é de elevada importância, quer para os psicólogos, quer para os profissionais de educação que diretamente trabalham com os pais. Com este estudo empírico esperamos ter contribuído para a disseminação do KIDI, como instrumento de avaliação, e para o desenvolvimento da investigação acerca do conhecimento parental em Portugal.

Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186–1205. doi: 10.2307/1131887
- Bond, L., & Burns, C. (2006). Mothers' beliefs about knowledge, child development, and parenting strategies: expanding the goals of parenting programs. *The Journal of Primary Prevention*, 27(6), 555-571. doi: 10.1007/s10935-006-0061-9
- Bornstein, M. H., Hahn, C., Haynes, O., Belsky, J. J., Azuma, H., Kwak, K., Maital, S., Painter, K., Varron, C., Pascual, L., Toda, S., Venuti, P., Vyt, A., Galperín, C. (2007). Maternal personality and parenting cognitions in cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 193-209. doi: 10.1177/0165025407074632
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O., Hahn, C., & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677-1693. doi:10.1037/a0020677
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology*, 47(3), 658-675. doi:10.1037/a0023181
- Clark, Kochanska & Ready (2000). Mothers' Personality and Its Interaction with Child Temperament as Predictors of Parenting Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 274-285. doi: 10.1037//0022-3514.79.2.274
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal Self-Efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126–148. doi: 10.1002/imhj.10048

- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Dichtelmiller, M., Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Bozynski, M. E., Claflin, C., & Mangelsdorf, S. C. (1992). The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention, 16*, 210–220. doi: 10.1177/105381519201600302
- Dukewich, T. L., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (1996). Adolescent mothers and child abuse potential: An evaluation of risk factors. *Child Abuse and Neglect, 20*, 1031–1047. doi: 10.1016/0145-2134(96)00093-2
- Goodnow, J. J. (2002). Parents' knowledge and expectations. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 3, pp. 439-460). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hackett, M. R. D. (2005). *Postnatal parental self-efficacy in new mothers and fathers: Examining generativity, knowledge of child development, and spousal support*. Tese de doutoramento não publicada. Arizona State University.
- Hammond-Ratzlaff, A., & Fulton, A. (2001). Knowledge gained by mothers enrolled in a home visitation program. *Adolescence, 36*, 435–442.
- Hess, C., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk Infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(4), 423-437. doi: 10.1016/j.appdev.2004.06.002
- Huang, K., O'Brien, Caughy, M., Genevro, J. L., & Miller, T. L. (2004). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 149-170. doi:10.1016/j.appdev.2004.12.001
- Keener, L. J. (2006). *Adult and adolescent parenting: Differences in maternal knowledge of infant development and parenting style*. Tese de doutoramento não publicada. The University of Alabama at Birmingham.

- Keller, R. L. (1996). *The relationship between maternal distancing behaviors and abilities assessment, and cognitive and linguistic development in preschool children*. Tese de doutoramento não publicada. Hofstra University.
- Kochanska, G., Clark, L., & Goldman, M. (1997). *Implications of mother's personality for their parenting and their young children's developmental outcomes*. *Journal of Personality*, 65(2), 387-420. doi:10.1111/1467-6494.ep9708305699
- MacPhee, D. (1981/2002). *Knowledge of Infant Development Inventory - Survey of Child Care Experiences: Manual*. Dept. of Human Development & Family Studies, Colorado State University.
- Matthews, E. (2008). *Investigating the association of parental influence and children's school readiness and early academic achievement: An analysis using early childhood longitudinal study-kindergarten (ECLS-K)*. Tese de doutoramento não publicada. Temple University.
- Miller, S. A. (1986). Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22(2), 276-284. doi:10.1037/0012-1649.22.2.276
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285. doi:10.1111/1467-8624.ep8588509
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27(2), 267-276. doi:10.1037/0012-1649.27.2.267
- Moura, M., Ribas, R., Piccinini, C., Bastos, A., Magalhães, C., Vieira, M., Silva, A.. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos De Psicologia*, 9(3), 421-429. doi:10.1590/S1413-294X2004000300004
- Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64(1), 36-56. doi:10.1111/1467-8624.ep9309015106

- Philipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 495-508. doi: 10.1007/s12564-011-9198-1
- Sameroff, A. J. & Feil, L. A. (1985). Parental concepts of development. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 83-105). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sigel, I. & McGillicuddy-DeLisi, A. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting: Volume 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 485-508). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, Akai, Klerman, Keltner (2010). What Mothers Don't Know and Doctors Don't Say: Detecting Early Developmental Delays. *Infant Mental Health Journal*, 31(4), 455 – 466. doi: 10.1002/imhj.20266
- So-Jung, S. (2006). A study of infant developmental outcome with a sample of korean working mothers of infants in poverty: Implications for early intervention program. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 253-260. doi:10.1007/s10643-006-0069-z
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J., & Spellmann, A. (2002). Low-income adolescent mothers' knowledge about domains of child development. *Infant Mental Health Journal*, 23(1/2), 88-103. doi: 10.1002/imhj.10006
- Wacharasin, C. (2001). *Predicting child cognitive development in low-income families*. Tese de doutoramento não publicada. University of Washington.
- Williams, P., Williams, A., Lopez, M., & Tayko, N. (2000). Mothers' developmental expectations for young children in the Philippines. *International Journal of Nursing Studies*, 37(4), 291-301. doi: 10.1016/S0020-7489(00)00004-3